

# Textualidades: as imagens como fontes de identidade

*Textualities: The image as source of identity*

MÔNICA SUELI CAETANO DA SILVA\*

Artigo completo submetido a 3 de maio e aprovado a 24 de maio 2015.

\*Brasil, artista plástica e professora de artes visuais. Bacharelado em Artes Plásticas, Universidade Federal da Bahia, Escola de Belas Artes (UFBA); Licenciatura em Artes visuais, Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES); Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Faculdade de Educação da Bahia; Mestranda pelo programa de pós graduação PROF-ARTES, UFBA.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. Rua Barão de Jeremoabo, s/n-Campus Universitário de Ondina. CEP 40170-115, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: zaz2223@terra.com.br

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo estabelecer relação entre as artes visuais e questões relativas à imagem e identidade, no contexto escolar, do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, propõe uma abordagem metodológica fundamentada em uma prática com o uso de imagens ou textos de matrizes culturais diversas. Conclui com a proposição de um currículo multicultural que estimule a diversidade.

**Palavras-chave:** artes visuais / imagem / identidade / multicultural.

**Abstract:** *This work aims to establish a relationship between the visual arts and issues concerning the image and identity in the school context of primary education I. In this sense, we propose an approach based on a practice with the use of images or texts from diverse cultural matrices. Concludes with the proposal of a multicultural curriculum that encourages diversity.*

**Keywords:** *visual arts / image / identity / multicultural.*

## Introdução

Este artigo estabelece uma relação entre as artes visuais e aspectos relativos à imagem e identidade no contexto escolar do Ensino Fundamental I, em analogia a elementos da sociedade brasileira os quais contribuem no processo de exclusão de algumas etnias que a constituem. Essa condição reflete a falta de entendimento da relevância da imagem da sua conexão com a construção da autoimagem e identidade.

De acordo com a premissa em questão, é possível compreender que, em uma sociedade imagética como a contemporânea, as imagens também traduzem um conteúdo metafórico e constituem textos em si mesmas. Além de contribuir para exclusão, inclusão, distorções e/ou invisibilidade acerca dos sujeitos, elas influenciam o processo de construção da identidade pessoal ou das possíveis identidades que um mesmo indivíduo possa carregar, interferindo, pois, na sua visão sobre o mundo e fundamentalmente sobre si mesmo.

A partir dessa concepção, constitui-se como questionamento — o qual revela explicitamente a relação imagem-identidade — o estranhamento diante de figuras e objetos representativos de culturas africanas ou de outras que não sejam a hegemônica, europeia-ocidental, pelos alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I de uma escola da Rede Municipal, na cidade de Salvador, cujo contingente populacional é expressivamente composto de negros e mestiços.

O contexto acima se relaciona a fatos cotidianos que, muitas vezes, são banalizados, fazendo com que grande parte das pessoas não percebam como as imagens e palavras expressas em textos distintos — sejam eles escritos, orais, imagéticos — e em múltiplas circunstâncias, evidenciam conceitos, preconceitos, mecanismos de sedução e/ou rejeição, gerando padrões de comportamento que promovem alguns grupos e excluem outros dentro da mesma sociedade.

Em um país com diversas matrizes étnico-culturais como o Brasil e com uma expressiva população de origem negra, a explosão de imagens — veiculadas em diferentes mídias por meio das propagandas, das personagens de heróis, príncipes e princesas dos livros infantis, da televisão, entre outros meios — ainda representam de maneira significativa um perfil que se configura em um padrão eurocêntrico. Portanto, faz-se necessária uma abordagem metodológica, no ensino de artes visuais, que contribua para a desconstrução de estereótipos e possibilite a visualidade e o contato com obras de povos de origens variadas que contemplem o contexto multicultural que compõe a sociedade brasileira.

## 1. Imagem e identidade

A necessidade de o indivíduo ver-se representado em diversas situações, inserido em diversos contextos, estabelecendo relações com vários segmentos e

papéis instituídos pela sociedade, vai possibilitar a ele a formação do sentido de identidade ou identidades. Nesse aspecto, o seu estranhamento diante de algo que o constitui demonstra uma dificuldade em reconhecer a si próprio. Essa questão perpassa também pelo acesso, contato e visualização dos elementos artístico, cultural e imagético de diversas culturas.

A busca pelo acesso a um repertório de informações que oportunize a representação, individual ou do grupo social, em diferentes conjunturas, nas esferas artísticas, culturais e científicas, entre outras, remete a necessidade de construção de um currículo fundamentado em um trabalho multicultural que proponha uma equidade no tratamento dado à arte e a outras áreas do conhecimento, oriundas de diversas matrizes culturais. Assim,

*Uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e diversidade, mas de questioná-las* (Silva, 2010:102).

Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) passou a incluir em suas disposições, por força de alteração promovida pela Lei nº 10.639/96, a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileiras, sendo posteriormente alterada pela Lei de nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que passou a abranger também, no currículo oficial da rede de ensino, a história e cultura afro-brasileira e a indígena. Logo, houve um movimento de reparação, por meio das políticas públicas, em busca do reconhecimento de todos os povos formadores da matriz inicial da sociedade brasileira. Apesar de tudo isso, existe uma série de demandas que impedem com que essa Lei faça parte do cotidiano escolar, de fato, e que a sociedade brasileira se reconheça e perceba, de fato, a sua pluralidade.

A publicação de livros que contemplam o universo cultural das crianças negras e afro-descendentes no Brasil ainda é um fato relativamente recente, ao se comparar com o período de ausência de publicação expressiva de títulos que abordassem essa questão. É necessário refletir sobre a importância desse conteúdo literário e imagético não estar segregado apenas para tal grupo da população, mas que esteja acessível a crianças de várias etnias, possibilitando-lhes se verem representadas em diferentes contextos e também visualizem outras crianças, o que ampliará o seu conceito de mundo e oportunizará a elas uma educação estético-visual que contemple distintos povos e culturas. Desse modo:



**Figura 1** · Shane W. Evans. Fonte: As tranças de Bintou. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

*A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos* (Barbosa, 2009: 34).

O conteúdo de imagens que são veiculadas na sociedade ainda privilegia um modelo eurocêntrico no qual se exclui uma parcela da população que não se vê representada, buscando, muitas vezes, a construção de uma autoimagem desfocada e centrada no outro, daí haver um significativo contingente de crianças negras e mestiças com dificuldades em se enxergar, passando a se representar com fenótipos europeus, negando, assim, a sua própria imagem. Do lado inverso do espelho, veem-se, crianças de outras etnias que não têm acesso à visualização de imagens que as permita construir um conceito estético do olhar que contemple o que seja diferente de si mesmas, provocando reações de estranhamento diante da imagem e produção de outros povos.

## 2. Reconhecimento e pertencimento

O desenvolvimento de uma práxis — desde as séries iniciais, a partir de atividades com o uso de imagens provenientes de matrizes culturais diversas, e do entendimento delas como textos imagéticos — pode contribuir de forma afirmativa para dar visibilidade a diversos povos. Nesse aspecto, o trabalho com narrativas — como a expressa no livro de Sylviane A. Diouf, *As Tranças de Bintou*, com o texto imagético, de Shane W. Evans, o qual o acompanha (Figura 1) — oportuniza o diálogo entre culturas e também a diminuição do sentimento de estranheza diante de representações visuais e culturais diversas.

As imagens, muitas vezes, constituem-se em textos a serem lidos nos mais diversos contextos. Nesse aspecto, o trabalho com a literatura infantil a partir de um contexto multicultural que estimule a diversidade, além de fornecer um repertório cultural advindo do contato com aspectos diversos da cultura africana ou afro-brasileira e de demais origens, na medida em que forem abordadas as diversas produções, contribuirá para o desenvolvimento de atividades de experimentação e produção significativa em arte, a partir da visualização de elementos da cultura brasileira, os quais, apesar da divulgação ocorrida devido à Lei 10.639/96, ainda se encontram nos terrenos da invisibilidade ou do exotismo por falta de acesso a eles.

*Nessa perspectiva, o esquema educativo aluna/o-conteúdo-sociedade pode se articular a partir da imagem ao se trabalhar com a nossa própria imagem, a imagem do mundo que recebemos, e isso permite a articulação de conteúdos humanos, artísticos e técnicos (Cao, 2011: 188).*

Diante desse contexto, o trabalho com imagens fixas e em movimento constitui oportunidades de diálogo com produções do entorno e de outros povos, permitindo aos alunos aumentarem o seu repertório de informação e o contato com diversas visualidades. Proporciona também mais possibilidades de expressão e de produção artística, contribuindo para a construção ou desconstrução de conceitos importantes para a formação da sua identidade ou identidades que constituam a pluralidade de um mesmo indivíduo. Nesse aspecto, Chalmers observa que para diversos teóricos, entre os quais Bhabha, “a identidade nunca foi fixa e nunca será, pois identidade nunca adere a uma forma absoluta” (Chalmers, 1990: 259, apud Bhabha, 1990).

Essa possibilidade de compreensão da diversidade que um mesmo indivíduo tem em si, sendo construído por diversas influências e que pode transitar, elaborar e vivenciar múltiplas experiências estéticas e artísticas, construindo relações de pertencimento com uma possível ancestralidade — mas que está



**Figura 2** · Hans Silvester. Natural Fashion — Tribal Decoration from Africa, 2008. Fonte: <http://guiademodario.blogspot.com.br/2015/03/natural-fashion-com-o-fotografo-hans.html>

**Figura 3** · Adriana varejão. Polvo Portraits I (China Series), 2014. Fonte: <http://www.adrianavarejao.net/pt-br/category/categoria/pinturas-series>

**Figura 4** · Adriana Varejão. Polvo Portraits I (China Series) (detalhe), 2014. Fonte: <http://observatoriodadiversidade.org.br/site/as-cores-do-brasil>

em constante congraçamento e diálogo com outras culturas, as quais também os constitui — deve ser abordada pela escola a partir das séries iniciais.

Portanto, para o trabalho com práticas artísticas o qual envolva mediação e leitura visual, capazes de proporcionar a fruição de imagens de produções artísticas de povos heterogêneos, é necessária a contextualização do que é visto e a compreensão do sentido da produção do que comumente se chama arte para cada povo. De outra forma, o ensino da arte estará reproduzindo padrões estereotipados. Tomando como exemplo a arte produzida na África, pode se observar que:

*A arte ocidental européia sempre interpretou ao seu modo todo o continente africano. Este desconhecia manifestos, eventos, como exposições em galerias ou em museus, produção para o mercado de arte ou figuras como críticos e historiadores de arte* (Sales, 2004: 170).

O ensino da arte e o trabalho com a produção artística e imagética gerada pelos diversos povos requerem, aliados à contextualização, um trabalho de compreensão de sentido, devendo ser propiciado e instigado pela escola e por professores que adotem uma perspectiva de trabalho voltada para a diversidade. Nesse aspecto, ao observar as produções ditas ocidentais e dos povos considerados fora desse contexto, como alguns grupos africanos, assim como outros povos e etnias que não se encaixam nos modelos ocidentais, deve-se questionar o sentido do olhar e o que delimita a capacidade humana de ver. Assim:

*Em qualquer caso reafirmamos a necessidade de uma discussão cada vez mais profunda sobre o ato de bem observar e sobre as coisas observadas. Se as atividades de leitura visual, produção artística e história da arte forem trabalhadas também com o objetivo de exercitar e analisar esses modos de ver, olhar e observar, elas poderão auxiliar o domínio da visualidade e da comunicação na vida cotidiana* (Fusari & Ferraz, 200.: 81).

O reconhecimento equitativo do outro perpassa também pela visualidade. Como se vê, percebe-se, sente-se a sua imagem e a sua produção. Tantas vezes, muitas crianças — e também adultos — no contato com algo que é dissonante da sua visualidade cotidiana, expressam abertamente que algo é feio, bizarro porque não conseguem entender ou ver além do conceito que está tão fortemente arraigado a sua visão de mundo, não os permitindo visualizar algo diferente ou compreender visões diversas dos padrões de belo dentre outros estabelecidos, em uma concepção, na maioria das vezes, eurocêntrica.

O trabalho de produção e fruição o qual aborda expressões artísticas de várias origens propicia aos indivíduos relacionarem as suas experiências estéticas cotidianas com a de outros povos, possibilitando a criação de laços de pertencimento no contato com a ancestralidade ou a quebra de preconceitos por meio da relação com as diferenças. Portanto, atividades que estimulem o olhar, a partir da produção artística como elemento que provoca questionamentos e diálogo entre culturas, devem ser estimuladas em todos os níveis da educação. Com base nessa premissa, serão utilizadas obras como as do fotógrafo Hans Silvester (Figura 2), a qual retrata o cotidiano de alguns povos etíopes do Vale do rio Omo.

*A finalidade de uma prática de criação em arte é primeiramente despoluir o olhar de clichês visuais habituais, provocar para que o olhar volte a ser um ato de admiração, reconhecimento do novo e contemplação, antes de tornar-se olhar cognitivo, crítico, questionador* (Martins; Picosque; Guerra, 2009: 74).

Para desenvolver o presente trabalho, a práxis fundamenta-se na exploração de textos visuais como pinturas, esculturas e fotografias, exibidas por várias fontes visuais, desde a análise de livros e revistas à visita a museus, acesso a vídeos ou produções audiovisuais e a narrativas diversas, dentre elas o texto poético, os quais oportunizam a elaboração de imagens mentais, internas e possibilita aos alunos a criação de um repertório próprio de interpretação acerca do mundo.

*A arte é educacionalmente importante por porque equipa indivíduos com relevantes ferramentas para desenhar seu mundo. As ferramentas ou estratégias cognitivas envolvidas nesse processo de aprendizagem incluem a imaginação como uma função esquematizadora e suas extensões metafóricas* (Efland 2008: 343).

O entendimento dessa capacidade de desenvolver construções simbólicas, que a arte possui, influencia na maneira como os indivíduos relacionam-se com o mundo e uns com os outros. Nas artes visuais, o forte conteúdo imagético que permeia o universo da contemporaneidade também demonstra a sua importância e abre possibilidades múltiplas de trabalho, oportunizando a construção de conhecimento e de sentido identitário e/ou a desconstrução de estereótipos. Nessa concepção, constrói-se também o trabalho com imagens de obras de artistas brasileiros, como Adriana Varejão, a qual, com a sua série de pinturas como Polvo (Figura 3 e Figura 4), aborda a questão da pele e da identidade, através das diversas cores e matizes da população brasileira.



## Conclusão

O tratamento que geralmente é dado à temática da arte africana e/ou afro-brasileira, no contexto escolar, ainda remete a uma representação ligada ao exotismo e ao passado, por vias superficiais relacionadas a datas comemorativas as quais exaltam uma concepção folclórica e/ou voltada ao senso comum, contudo carecem de uma contextualização com o momento histórico-cultural da sua produção e com a contemporaneidade. O trabalho com essa temática também perpassa pela compreensão de que, embora o estudo da história e cultura dos povos dessa matriz tenha sido implementado pela Lei nº 10.639 / 96, a África ainda é um continente desconhecido para uma parte de professores e alunos.

É importante que o conteúdo de artes visuais, desde as séries iniciais, aborde de maneira contextualizada o trabalho com manifestações artísticas de diversos povos, oportunizando ao aluno de diferentes origens se ver incluído no processo de aprendizagem, podendo construir um sentido de identidade e pertencimento, relacionando o que é estudado e vivenciado com a diversidade da população brasileira — tomando como exemplo a cidade de Salvador, representada, em grande parte, por um contingente de origem afro-brasileira.

As relações hegemônicas de uns grupos sobre outros e suas manifestações nos diversos campos — inclusive no que se refere às representações artísticas — muitas vezes, contribuem para a negação de sua própria imagem pelo indivíduo. Essa premissa requer o empenho da escola em quebrar tais relações e estabelecer um currículo que, de fato, contemple a pluralidade a fim de promover saberes e contatos com sistemas de representação e produção diversificados os quais oportunizem a todos se verem representados e respeitem as representações alheias, implementando o estímulo de práticas artístico-culturais as quais contribuam para uma visão multicultural no âmbito escolar.

## Referências

- Barbosa, Ana Mae (2008) (Org). *Arte / educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez. ISBN: 978-85-249-1109-5
- Barbosa, Ana Mae Tavares Bastos (2009) *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva. ISBN: 978-85-273-0047-6
- Brasil. (2008) *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. [ Consult.2015-04-28] Disponível em URL: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645)
- Cao, Marian L.F. ( 2008) "Lugar do outro na Educação Artística-Olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática." In: BARBOSA, Ana Mae (Org) (2008) *Arte/educação contemporânea*. São Paulo:Cortez . ISBN:978-85-249-1109-5
- Chalmers, F.Graham (2008) *Seis anos depois de Celebrando o Pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico*. In: Barbosa, Ana Mae (Org.) (2008) *Arte/ educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.
- ISBN: 978-85-249-1109-5
- Efland, Arthur D. (2008) "Imaginação na cognição: o propósito da Arte." In Barbosa, Ana Mae (Org.) (2008) *Arte/ educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez. ISBN: 978-85-249-1109-5
- Fusari, Maria Felisminda de Resende; Ferraz, Maria Heloísa C.de T. (2001). *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez. ISBN:85-249-0452-6
- Martins, Mirian Celeste; Picosque, Gisa; Guerra, Telles Terezinha M. (2009). *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD. ISBN:975-85-322-5809-0
- Sales, Heloisa Margarido (2008) *Arte da África: leitura de obras*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org) (2008) *Arte/ educação contemporânea: consonâncias internacionais* . São Paulo: Cortez. ISBN: 978-85-249-1109-5
- Silva, Tomaz Tadeu da. (2010). *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica. ISBN: 978-85-86583-44-5